

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pavla Čížková

PRAHA 2012

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

**Kompetence asistenta pedagoga u integrovaných
dětí s handicapem v ZŠ**

**Competency of asistent teachers for integration of pupils with
handicap in elementary schools**

Bakalářská práce

Pavla Čížková

**Vychovatelství
Kombinované studium**

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

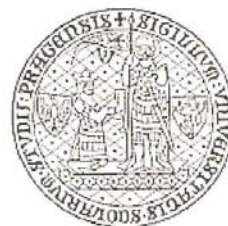
PRAHA 2012

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta - katedra školní a sociální pedagogiky

http://www.pedf.cuni.cz/~www_kped/index.html

Tel: ++420 2 21 900 189, Fax: ++420 2 21 900 188



PŘIHLÁŠKA K TÉMATU ZÁVĚREČNÉ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

STUDENT	
<i>Typ studia:</i>	Bakalářské kombinované studium
<i>Obor studia:</i>	Vychovatelství
<i>Příjmení, jméno, titul:</i>	Pavla Čížková
<i>Adresa bydliště:</i>	Františka Křížka 27, 170 00 Praha 7
<i>Kontaktní e-mail:</i>	cizkova@apla.cz
<i>Kontaktní telefon:</i>	724 887 169

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE	
<i>Téma bakalářské práce v českém jazyce:</i>	Kompetence asistenta pedagoga u integrovaných dětí s handicapem v ZŠ
<i>Téma bakalářské práce v anglickém jazyce:</i>	Competency of assistant teachers for integration of pupils with handicap in elementary schools.

	V Praze dne 10. 5. 2011
<i>Podpis studenta:</i>	

VEDOUCÍ ZÁVĚREČNÉ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	
<i>Příjmení, jméno, titul:</i>	PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.
<i>Kontaktní e-mail:</i>	jarmila.mojzisova@pedf.cuni.cz
<i>Kontaktní telefon:</i>	
<i>Podpis vedoucího:</i>	

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením
PhDr. Jarmily Mojžíšové, Ph.D.

V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne 5. 4. 2012

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D., za cenné rady při vytváření mé bakalářské práce.

.

Anotace v českém jazyce

Práce se zaměřuje na kompetence asistenta pedagoga, na rozdílnosti v jejich vnímání asistentem pedagoga a pedagogem. Teoretická část obsahuje kapitoly o sociální integraci osob s handicapem a o integraci žáků s handicapem do základních škol. Následují kapitoly obsahující pravidla vytváření individuálního vzdělávacího plánu, legislativní podmínky pro zřízení funkce asistenta pedagoga a uvedení jeho hlavních činností a kompetencí. Cílem výzkumné části této práce je přiblížení některých oblastí spolupráce mezi asistenty pedagoga a pedagogy. Výsledky popisují situace a vztahy, které nejvíce ovlivňují jejich vzájemnou spolupráci.

Klíčová slova

Sociální integrace, školní integrace žáka s handicapem, asistent pedagoga, pedagog, kompetence.

Anotace v anglickém jazyce

The thesis focuses on the teacher assistant competencies, how different they are seen by both the assistant teachers and teachers. The theoretical part contains chapters about social integration of people with handicap, as well integration of pupils with handicap into elementary schools. Other chapters include rules regulating creation of individual educational plan, legislative conditions for setting up the position of teacher assistant, furthermore a list of his/her main activities and competencies. The aim of the research part of the thesis is to inform of cooperation of the teacher assistant and teachers. The results show their relationships and describe the situations most effecting their mutual cooperation.

Klíčová slova v anglickém jazyce

Social integration, school integration of pupils with handicap, teacher assistant, teacher, competencies.

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Obsah

Úvod.....	8
1. Integrace osob s handicapem	10
1.1 Rodina	11
1.2 Oblast výchovy a vzdělávání	12
1.3 Oblast zaměstnanosti	13
1.4 Partnerský život	14
1.5 Sociální služby	15
2. Integrace žáků s handicapem do základních škol	17
2.1 Základní formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením	18
2.2 Výhody a nevýhody integrace	18
2.3 Úspěšnost školní integrace.....	20
3. Tvorba individuálních vzdělávacích plánů	22
3.1 Podmínky pro vytvoření IVP	23
3.2 Forma a obsah IVP	23
3.3 Tvorba IVP z časového hlediska	25
4. Legislativní předpisy pro funkci asistenta pedagoga	26
4.1 Zákony a vyhlášky	26
4.2 Zajištění odborné kvalifikace asistenta pedagoga	27
4.3 Předpisy pro financování funkce asistenta pedagoga	28
4.4 Pracovně právní předpisy pro funkci asistenta pedagoga	28
5. Činnosti a kompetence asistenta pedagoga.....	30
5.1 Hlavní činnosti asistenta pedagoga.....	31
5.2 Další činnosti asistenta pedagoga na podporu úspěšné integrace	31
5.3 Kompetence asistenta pedagoga	32
6. Úvod k výzkumné části kompetence asistenta pedagoga	34
7. Výzkum na téma kompetence asistenta pedagoga u integrovaných dětí s handicapem v ZŠ	36
7.1 Cíl výzkumu.....	36
7.2 Výzkumný vzorek.....	36
7.3 Použitá metoda.....	37
7.4 Výsledky	37
7.5 Diskuze	46
Závěr	51
Seznam literatury	53
Příloha č. 1 – Strukturovaný rozhovor	
Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga	

Úvod

Pracuji již několik let jako asistentka metodického střediska Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA Praha, kde se zabýváme diagnostikou poruch autistického spektra, speciálně pedagogickým poradenstvím a další pomocí klientům s diagnózou PAS a jejich rodinám. Při své práci řešíme problémy integrace dětí nejen ve škole, ale celkově jejich integraci do společnosti. Setkávám se často s nepochopením ze strany vedení škol, učitelů, asistentů pedagoga a rodičů ostatních dětí. Proto jsem si pro svoji bakalářskou práci vybrala téma „Kompetence asistenta pedagoga u integrovaných dětí s handicapem v ZŠ“. Toto téma mě zajímá z pracovních i osobních důvodů.

Ve své práci se nebudu zabývat jen integrací dětí s autismem, ale celkově všech dětí s jakýmkoliv handicapem. Projevy poruch autistického spektra jsou velmi specifické, přístup k těmto žákům a jejich vzdělávání vyžaduje hlubší porozumění této diagnóze. Stejně tak je tomu i v případě integrace dítěte se zrakovým, sluchovým nebo tělesným postižením. Každá diagnóza má svá specifika a pedagog i asistent by měl dobře znát všechna úskalí výchovy a vzdělávání žáka s příslušným postižením.

Z těchto důvodů jsem se ve své práci zaměřila na všeobecné pojetí problému integrace a hlavně na vnímání kompetencí asistenta pedagoga jím samotným a na vnímání těchto kompetencí pedagogem. Nezaměřuji se ve své práci na jednotlivé handicapy integrovaných žáků, ale na základní problém v praktickém fungování asistentů pedagoga ve třídě. Ze své praxe vím, že časté problémy ve vnímání kompetencí vyplývají z neporozumění problémům daného žáka a z nevyjasnění spolupráce mezi asistentem a pedagogem. Často je problém i ve financování funkce asistenta pedagoga a v zajištění vhodné osoby pro tuto práci. Důležitým faktorem je přístup vedení školy, která musí pro integrovaného žáka zajistit potřebné pomůcky a pedagoga seznámit se specifickými požadavky dítěte. I když je vedení školy přístupné k přijetí žáka s handicapem do běžné třídy, mohou se vyskytnout další problémy jako zajištění finančních prostředků, nepochopení ze strany rodičů ostatních dětí nebo neochota některých pedagogů takové dítě ve své třídě přijmout.

Samotná integrace dítěte je složitý a dlouhodobý proces, který si zaslouží zvláštní pozornost. Proto se v první kapitole své práce věnuji všeobecnému problému integrace člověka s handicapem do společnosti. Uvádím jednotlivé oblasti, kde probíhá společenské začleňování, a jejich důležitost. První oblastí je rodina, která je základním prvkem úspěšného začlenění dítěte do společnosti zdravých lidí, další je oblast výchovy a vzdělávání, která je hned po rodinném zázemí další nejdůležitější součástí úspěšné integrace. Dále se zaměřuji na možnosti zaměstnanosti, protože pracovní uplatnění je pro člověka se zdravotním znevýhodněním důležitým faktorem v jeho plnohodnotném životě, a na právo na partnerský život. Poslední oblastí je sociální péče, bez které se většina osob s handicapem neobejde.

Ve druhé kapitole se věnuji školní integraci, integraci žáků s handicapem do základních škol. Integrace žáků s handicapem do běžných škol má své nesporné výhody, ale i nevýhody, obojím se v této kapitole zabývám. Zmiňuji také podmínky úspěšné školní integrace.

Třetí kapitola je zaměřena na tvorbu IVP – individuálně vzdělávacího plánu. Vysvětluji, co IVP znamená, podle jakých pravidel se vytváří a jaké jsou legislativní podmínky pro jeho vytváření.

V další části své práce popisují legislativu vztahující se k funkci asistenta pedagoga. Uvádím předpisy, zákony a legislativní podmínky pro vytvoření pracovního místa asistenta pedagoga.

Na toto téma navazuje pátá kapitola, která pojednává o činnostech a kompetencích asistenta pedagoga. Vymezuji základní pojmy činnosti a kompetence, uvádím jejich rozdílné vnímání. Popisují hlavní činnosti asistenta pedagoga a další činnosti, důležité k úspěšné integraci žáků s handicapem do běžných základních škol. Na závěr kapitoly uvádím problematiku nevyjasněných kompetencí asistenta pedagoga a pedagoga.

Šestá kapitola je úvodem k vlastní výzkumné části, která je tématem mé práce.

Následuje vlastní výzkum. Představuji svůj cíl výzkumu, pro jaký výzkumný vzorek jsme se rozhodli, uvádím použitou metodu a závěrečné výsledky.

1. Integrace osob s handicapem

Integrací rozumíme plnohodnotné začlenění člověka se zdravotním postižením do společnosti, jedná se o nejvyšší stupeň socializace. Důležitá je snaha a podpora okolí při procesu socializace handicapovaného člověka. Integrace je dvoustranný proces, kdy jsou důležité postoje a chování postižených i zdravých jedinců (Vágnerová, 2008).

V dnešní době se již nepřikláníme k izolování osob s handicapem, jako tomu bylo v minulosti. Člověk s viditelnou vadou nebo postižením je společností vnímán jako odlišný a tato odlišnost může být příčinou řady problémů (Titzl, 2000). Každý člověk může být v pohledu na osoby s postižením ovlivněn různými předsudky, které mohou být natolik významné, že je složité je odlišit od reality. U některých lidí mohou osoby s postižením vzbuzovat strach nebo odpor, často se setkáváme s nejistotou, jak se k takovým lidem chovat (Slowík, 2007). Dnes už víme, že segregace postižených jedinců není pro společnost výhodná ani z ekonomického hlediska, z důvodu vynakládání finančních prostředků na potřeby handicapovaných osob bez využití jejich schopností. Nehledě na skutečnost, že v takovém případě je postiženým osobám znemožněno podílet se na společenském dění, a tím jsou omezovány jejich lidská práva.

Je potřeba si uvědomit, že lidé s postižením nejsou nemocní, protože i nevidomý člověk nebo člověk s mentální retardací může být zcela zdravý podle mezinárodně platné definice zdraví: „*Zdraví je stav úplné tělesné, psychické a sociální pohody*“ (Speciální pedagogika, Slowík, 2007, str. 29).

Společnost by se měla snažit minimalizovat sociální izolovanost lidí s postižením, nechovat se k nim jako k nemocným, ale respektovat jejich reálné možnosti a individualitu. „*Sociální integrace tedy znamená sjednocování, spojování v nový celek, kdy menšinové (minoritní) skupiny a společenská většina (majorita) rozvíjejí společenský systém, který obsahuje součásti hodnot a idejí obou stran. Každý přitom nachází své místo ve společnosti, mezi uvedenými skupinami neexistuje žádná podstatná hranice.*“ (Speciální pedagogika, Slowík, 2007, str. 31).

Plnohodnotné začlenění člověka s handicapem do společnosti se uskutečňuje v několika rovinách:

- Rodina
- Oblast výchovy a vzdělávání
- Oblast zaměstnanosti
- Partnerský život
- Sociální péče

1.1 Rodina

Narození dítěte s vážnou vadou nebo postižením je pro rodinu v první chvíli veliké zklamání a šok, který přijímají především rodiče velmi těžce a různě dlouho. Přijetí postiženého dítěte rodinou je základní stupeň integrace (Vágnerová, 2008). Rodina prochází několika fázemi přijetí této skutečnosti (Vágnerová, 2008) – fáze šoku a popření, fáze bezmocnosti, fáze adaptace a vyrovnávání, fáze smlouvání a konečně fáze přijetí reality.

Pokud se rodina rozhodne neumístit zdravotně postižené dítě do ústavní péče, ale pečuje o ně sama, je to velký přínos pro jeho budoucí socializaci. Funkční rodinné prostředí má pro člověka s postižením mimořádný význam a je velmi těžko nahraditelné z hlediska rozvoje osobnosti, kvality života a zajištění, uspokojení emocionálních potřeb a vytváření vlastní identity (Slowík, 2007). Bohužel, rodiny s handicapovaným dítětem se i dnes setkávají s nepochopením ze strany svého bezprostředního okolí, které vede často k izolaci rodiny. Mívají také finanční problémy, podpora ze strany státu není vždy vyhovující. Pro efektivní rodinnou péči je potřeba podpořit takovou rodinu nejen ekonomicky, ale i poskytnutím odborné lékařské a metodické péče. Velmi významná je i psychologická podpora nejen pro dítě, ale i pro rodiče, protože celodenní péče o postižené dítě je velmi náročná po psychické i fyzické stránce. Ideální je možnost spolupráce s týmem odborníků, podle druhu postižení dítěte.

Každá rodina je jiná, a tím je i jiný její přístup k výchově handicapovaného dítěte. Někdy se stane, že se rodina, v níž je postižené i zdravé dítě, uchyluje

k extrémnímu přístupu k výchově. Jeden přístup je přehnaná pozornost a péče o dítě s handicapem a druhý extrémní přístup je naopak kladení přehnaných nároků buď přímo na postižené dítě, nebo na jeho zdravého sourozence, který má rodičům vše „vynahradiť“ (Vágnerová, 2008). Je nutné si uvědomit možnosti postiženého dítěte, jeho hranice, které jsou určeny druhem a mírou vady či poruchy. Nezatěžovat dítě náročnými úkoly, ale ani se nesnažit o dítě přehnaně pečovat až ho rozmazlovat. Stejně tak je důležité vytvořit podmínky i pro zdravého sourozence, neupřednostňovat postižené dítě před zdravým, ale ani nezatěžovat zdravé dítě přehnanými nároky. Správná cesta je realistická výchova, kdy se rodiče snaží schopnosti dítěte rozvíjet v souladu s jeho reálnými hranicemi.

Možnost vyrůstat v rodinném prostředí je pro dítě s handicapem ta nejlepší varianta pro jeho budoucí život a plnohodnotné začlenění do společnosti, pro rozvoj jeho schopností a dovedností.

1.2 Oblast výchovy a vzdělávání

Škola je pro většinu rodičů místem, kde se zakládá budoucí úspěšnost jejich dítěte. V případě postiženého dítěte často kladou rodiče případnou školní neúspěšnost dítěte za vinu učiteli, protože už samotné přijetí dítěte do běžné školy považují za uznání „normality“ (Hadj - Moussová, 2002). Je proto dobré pro všechny zúčastněné, když ještě před nástupem dítěte do školy nastoupí Raná péče, která je poskytována dětem do 4 let věku, v některých případech do zahájení školní docházky, tedy do 6–7 let. Jedná se o terénní službu, kdy speciální pedagog Rané péče navštěvuje rodinu doma a poskytuje všem jejím členům podporu a odbornou pomoc. Raná péče je přínosem nejen pro rozvoj dítěte, ale je důležitá i jako pomoc rodině, která si často s výchovou dítěte s postižením neví sama rady. Dítě se postupně učí přijímat autoritu pedagoga Rané péče a nejen rodičů, což je pro něj velkým přínosem pro nástup do školy, a rodiče si zvykají na konkrétní postupy práce s dítětem.

V naší demokratické společnosti nesmí být nikomu odepřeno právo na vzdělání a informace. Proto se rozšiřují možnosti škol, které poskytují tělesně, smyslově i mentálně postiženým jedincům odpovídající vzdělání a speciální péči. Škola má spolu

s rodinou nejvýznamnější vliv na vývoj a rozvoj všech složek osobnosti dítěte. Cílem celé společnosti by měla být snaha zařadit co nejvíce postižených dětí mezi zdravé spolužáky. Pokud se to podaří, posílíme tak jejich sebevědomí a sociálněadaptační schopnosti a u jejich vrstevníků docílíme v budoucnu vhodného přístupu k osobám se zdravotním handicapem. Je nezbytné vytvářet vhodné podmínky pro další studium a přípravu na povolání v běžných, integrovaných i speciálních školách, na základní, střední i vyšší úrovni (Novosad, 2000). Podrobněji se věnuji oblasti vzdělávání v další části své práce, v kapitole o integraci žáků s handicapem do základních škol.

1.3 Oblast zaměstnanosti

Možnost zaměstnání je pro člověka s postižením důležitou součástí celoživotního vzdělávání. Poskytuje mu ekonomickou nezávislost, vyšší životní standard, přispívá k pozitivním postojům společnosti k lidem s postižením, zlepšuje jeho společenské přijetí a snižuje jeho závislost na okolí i na sociálních službách (Šiška, 2005).

Kromě chráněných dílen, které jsou někdy jedinou možností pracovního uplatnění člověka s handicapem, je také důležité vytváření pracovních míst na volném trhu práce. Stát přispívá například daňovým zvýhodněním zaměstnavatelů a ukládá jim povinnost zaměstnávat určité procento lidí s postižením.

Důležitá je také služba podporovaného zaměstnávání. Jedná se o časově omezenou službu, která je v České republice poskytována od roku 1995 a je určena osobám, které hledají zaměstnání na otevřeném trhu práce. Poskytuje se před i po nástupu do zaměstnání. Jejím smyslem je vyrovnávání příležitostí pracovního uplatnění lidí, kteří jsou znevýhodněni na trhu práce (Bělohávková, Gnanová, 2008). Tato služba je přínosem nejen pro lidi s postižením, ale i pro zaměstnavatele, kterým pomáhá, aby mohli takové osoby zaměstnat. Součástí služby je plánovaná podpora na pracovišti. Ta je možná buď přímou podporou pracovního asistenta na pracovišti, nebo pouze pravidelnými konzultacemi s pracovním asistentem. Člověk s postižením se během čerpání služby podporovaného zaměstnávání naučí samostatnosti, dovednostem

potřebným k nalezení a udržení si zaměstnání, posílí se jeho pracovní návyky a rozšiřují se jeho zájmy.

Nástup do zaměstnání představuje pro člověka s handicapem také novou zátěž, v podobě konfrontace se zdravou společností. Vágnerová (2008) hovoří o období druhé krize identity. To vyplývá ze skutečnosti, že postižený jedinec se má integrovat do společnosti, se kterou často ještě nemá dostatek zkušeností, uvědomuje si svoji odlišnost. V této situaci je velmi důležitá podpora a motivace ze strany zaměstnavatele a pracovního asistenta, aby se člověk s handicapem co nejdříve zařadil mezi své spolupracovníky. Možnost najít vyhovující práci je pro člověka s handicapem důležitou součástí jeho sociální integrace.

1.4 Partnerský život

Podle Listiny lidských práv a svobod má každý člověk právo na partnerský život, a to včetně uspokojivého sexuálního soužití. Získání partnera je důkazem normality (Vágnerová, 2008). Časté je navazování partnerských vztahů u dvou postižených lidí, protože mají větší příležitost k seznámení díky různým společenským aktivitám pro osoby s handicapem. Uzavření manželství je pro ně důležité, kromě získání citové jistoty i z důvodu seberealizace, která je pro ně v jiných oblastech někdy těžko dosažitelná (Vágnerová, 2008).

U člověka s handicapem je navazování trvalých partnerských svazků složitější a je ovlivněno několika faktory. V první řadě je to jeho zdravotní stav, který se může projevat v omezení pohybu, zhoršenou orientací u smyslově postižených nebo estetickým defektem, který seznamování a sbližování s jinou osobou samozřejmě výrazně ztěžuje. Dále je to psychický stav, kdy u většiny osob s postižením dochází k některým specifickým osobnostním rysům, které ztěžují navázání a udržení partnerského vztahu. Neméně významným faktorem je sociální klima. A to jak ve smyslu výchovy jedince, tak ve smyslu přístupu společnosti k sexualitě zdravotně postižených osob. Člověk vychovávaný v harmonickém rodinném prostředí má větší šanci na navázání a udržení partnerského svazku než člověk vyrůstající v ústavní péči. Společnost by se měla zbavit předsudků, že partnerské soužití postižených spoluobčanů

je něco nepřírozeného a nevkusného. Každý by si měl uvědomit, že i člověk s postižením má své potřeby a touhy a právo na jejich uspokojení. Nikomu nesmí být upíráno právo na sdílení svých pocitů s blízkou osobou, i člověk s handicapem po něčem touží a o něco usiluje (Novosad, 2000). Uspokojivý partnerský život je pro lidi s handicapem důležitou součástí integrace do společnosti zdravých lidí.

1.5 Sociální služby

Systém sociální péče a služeb vychází ze zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, který je platný od 1. 1. 2007. Lidem s postižením může být poskytována péče ve dvou základních rovinách:

- umístění v pobytových zařízeních
- podpora domácí péče

Pobytová zařízení zahrnují DOZP – Domovy pro osoby se zdravotním postižením, Domovy se zvláštním režimem, denní nebo týdenní stacionáře a hospicová centra. Klientům je v zařízeních poskytována veškerá péče. Kromě zdravotnické péče se pobytová zařízení zaměřují i na využití volného času svých klientů a na rozvíjení jejich schopností a dovedností. Bohužel, tato situace není standardem ve všech typech zařízení, v mnoha případech se ještě můžeme setkat se zastaralým přístupem ke klientům, který byl běžný před rokem 1989. Často je tento nevyhovující přístup způsoben nedostatkem financí a kvalifikovaného personálu. Tento přístup vede u klientů k deprivaci a sociální izolaci (Novosad, 2000).

Domácí péče, pokud je v harmonickém, rodinném prostředí, je pro člověka s handicapem vždy lepší variantou. Ale tato péče je velmi náročná, proto je v zákoně o sociálních službách pamatováno na podporu těchto rodin. Rodina může využít asistenční služby, kdy školený osobní asistent dochází do domácnosti a pomáhá s péčí o postiženého člena rodiny. Případně ho doprovází do školy a ze školy nebo na zájmové aktivity či s ním tráví jeho volný čas.

Další službou rodinám je respitní péče. Jedná se o odlehčovací službu, kdy má pečující rodina možnost si od náročné péče odpočinout po dohodnutou dobu. Většinou

se jedná o víkendový až týdenní pobyt. Poskytování těchto druhů služeb se věnuje množství agentur a neziskových organizací. Tyto služby jsou ale placené, na jejich uhrazení by měl posloužit Příspěvek na péči, o který si sám postižený člověk nebo jeho rodina může zažádat na příslušném Úřadu práce ČR. Příspěvek je určen pro zkvalitnění života člověka s handicapem. Kromě příspěvku na péči je možné zažádat o příspěvek na mobilitu a další sociální dávky, podle druhu postižení daného jedince a podle možností rodiny.

Veškeré sociální služby by měly usnadnit integraci osob s handicapem do společnosti, ale bohužel, systém sociálních služeb není v naší republice stále ještě dostatečně pružný. Každá změna v tomto systému nese vždy spoustu nepříjemností pro člověka s postižením, zvláště v případech, kdy je on sám nebo jeho rodina na sociálních dávkách plně závislá. Dalším problémem je i přiznání dávek rodinám s postiženým dítětem. Ze své praxe vím, že zvláště u menších dětí je přiznán pečující rodině jen minimální příspěvek nebo dokonce žádný. Ani systém vhodných domovů pro jednotlivé druhy postižení není u nás plně rozvinut, často je téměř nemožné najít pro postiženého člověka vhodné zařízení, které bude splňovat všechny podmínky kvalitní péče.

Proces integrace lidí s handicapem do společnosti je nemyslitelný bez lidského činitele, jehož funkce je ve dvou rovinách. Za prvé v rovině společenské, kdy každý z nás bude připraven na spolužití s osobami s handicapem tak, že se oprostíme od falešného soucitu a ignorance, budeme tyto spoluobčany hodnotit podle jejich vlastností a schopností a ne podle míry zdravotních problémů. A za druhé v rovině profesní, která je ve změnách charakteru sociální práce a zdravotně-sociální péče. To znamená zvláště omezení ve zřizování velkých ústavů a naopak preferování zřizování vhodných domovů a stacionářů a dostatečnou podporu domácí péče (Novosad, 2000).

2. Integrace žáků s handicapem do základních škol

Má-li dítě diagnostikovanou jakoukoliv poruchu či postižení, a zároveň jeho mentální schopnosti umožňují zvládnutí učiva běžné základní školy, pak hovoříme při nástupu dítěte k povinné školní docházce o integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy ZŠ.

„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením, více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, dále žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování, a nakonec žáci se sociálním znevýhodněním – z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Speciální potřeby zajišťují školská poradenská zařízení.“ (Školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16).

Kromě školského zákona je důležitá i vyhláška č. 73/2005 Sb., která upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška hovoří hlavně o způsobech integrace, o pravidlech pro sestavení Individuálně vzdělávacího plánu a o činnostech asistenta pedagoga. Důležitou vyhláškou při integraci dětí s handicapem do běžných základních škol je i vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Kromě různých forem zájmového vzdělávání je zde popsána i organizace činnosti školní družiny při integraci žáka se zdravotním postižením (Čadilová, Žampachová, 2006).

2.1 Základní formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením

- Individuální integrace
- Skupinová integrace
- Vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
- Kombinace výše uvedených forem

Individuální integrace – vzdělávání dítěte v běžné škole nebo ve škole zřízené pro žáky s jiným druhem postižení. Je možné integrovat maximálně 5 dětí ve třídě, podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb. Žák je vzděláván podle Individuálního vzdělávacího plánu. Škola nemusí zpracovávat samostatný vzdělávací program.

Skupinová integrace – vzdělávání dítěte ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole pro žáky s jiným druhem postižení. Podmínky stanovuje vyhláška č. 73/2006Sb. Škola musí vypracovat samostatný vzdělávací program, který je přílohou jejího stávajícího školního vzdělávacího programu (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

Pro všechny formy integrace je podmínkou souhlas zákonných zástupců.

2.2 Výhody a nevýhody integrace

Pro moji práci je důležitá individuální integrace žáka do běžné základní školy. Tento druh integrace má své výhody, ale samozřejmě i nevýhody.

Výhody integrace do běžné školy: prostředí školy více odpovídá běžnému životu, odbourání izolace, možnost kontaktu se zdravými vrstevníky, možnost lepší adaptace na pozdější zaměstnání a život v dospělosti, zvýšení sebevědomí, v případě přítomnosti asistenta je zajištěn individuální přístup, podpora přání některých dětí patřit mezi běžné vrstevníky, možnost rozvíjet své zájmy, přínos pro zdravé spolužáky při setkávání s handicapovaným žákem, naučí se toleranci a vhodné míře pomoci osobám s postižením.

Nevýhody individuální integrace: chybí ochranné prostředí, méně se uspokojují specifické potřeby dítěte, dítě je vystaveno vyšší zátěži a tím i většímu stresu a strachu ze selhání, může se vyskytovat problémové chování, někdy chybí speciálně pedagogické vzdělání učitelů, málo zkušeností se vzděláváním žáka s příslušným handicapem, občas problematické vztahy mezi rodinou a školou. Z důvodu špatné informovanosti může docházet k nátlaku ze strany rodičů ostatních žáků, aby dítě s postižením odešlo, nebezpečí šikany, může docházet ke snížení sebedůvěry ve vlastní schopnosti, dítě nezažívá pocit úspěchu (Bělohávková, Vosmik, 2010).

Přes veškerá negativa, která může integrace žáka do běžné školy přinášet, zůstává tento způsob stále nejlepší možností pro začlenění dítěte s handicapem do běžné populace jeho vrstevníků. Škola má bezpochyby významný vliv na jeho vývoj a rozvoj a cílem celé společnosti by měla být snaha co nejvíce postižených dětí integrovat do běžných škol. K tomu je zapotřebí nová, moderní, legislativa, zvláště pak snížení počtu žáků na jednoho učitele, vhodné vybavení škol, kvalifikovaní učitelé a vychovatelé, aby měl zdravotně postižený žák možnost vyniknout v těch oblastech, kde není ovlivněn svým handicapem (Novosad, 2000).

Zároveň by se mělo dbát na to, aby se u žáků s handicapem nevytvářela nezdravá soutěživost, aby se za každou cenu nesnažili dohnat své zdravé spolužáky ať už z vlastní iniciativy, nebo na nátlak svých rodičů. Je zde potřeba citlivý přístup k vhodné motivaci. To by měl být jeden z úkolů pro asistenta pedagoga, který by měl kromě podpory ve vzdělávání žákovi také poskytovat podporu a pomoc v sociálních situacích ve třídě.

Hodnotná integrace není samozřejmě jednoduchý proces ani pro dítě a jeho rodinu, ani pro samotnou školu. Musíme si uvědomit, že pro dítě jsou velmi důležité jeho zkušenosti s vrstevníky. Učí se chápat, že ve srovnání se zdravými spolužáky má omezenější kompetence, jinou sociální roli, a někdy se setkává i s negativním postojem svých spolužáků. Nemusí být vždy přijato, většinou se v takovém odmítavém chování spolužáků odráží postoje jejich rodičů (Vágnerová, 2008).

2.3 Úspěšnost školní integrace

Pro úspěšnou integraci dítěte s handicapem do běžné základní školy musíme sledovat několik důležitých faktorů (Slowík, 2007).

- Prostředí školy. Nejedná se pouze o technické vybavení, např. bezbariérový prostor, ale také o celkové klima školy. Kromě vzájemných vztahů pedagogů je důležitá i celková atmosféra školy, do které žák nastoupí. Pokud je škola již od začátku negativně nastavená na integraci žáka s handicapem, není to vhodná situace pro vytvoření dobré vzájemné spolupráce mezi případným asistentem pedagoga s pedagogem, ani pro žáka samotného.
- Postoje a kompetence učitelů. Vedení školy by mělo pedagogy včas a důkladně seznámit s podmínkami integrace konkrétního žáka a motivovat celý učitelský sbor, zvláště učitele, v jehož třídě je žák integrován, k její úspěšnosti. Mělo by jim zajistit další vzdělání pro lepší pochopení konkrétního postižení jejich žáka. Pokud není učitel nakloněn speciálním vzdělávacím potřebám integrovaného žáka a přistupuje k nim od začátku nejistě, bez potřebných znalostí a s nedůvěrou v úspěšnost žáka, jsou podmínky pro účinnou integraci velmi ztížené. Většinou v těchto případech chybí i podpora ostatního pedagogického sboru a vedení školy.
- Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Zde jsou nejdůležitější Speciálně pedagogické centrum – SPC a Pedagogicko-psychologická poradna – PPP. SPC jsou zřizována přímo pro pomoc dětem s postižením. Doporučují integraci těchto dětí do běžných škol a spolupracují na vytváření jejich individuálně vzdělávacích plánů. Rodiče i školy by měli v SPC najít pomoc a radu při vzdělávání dítěte s handicapem. PPP jsou zřizovány v širší síti než SPC a plní nejen funkci poradenskou, ale i preventivní. Prostřednictvím dlouhodobé spolupráce školy s PPP je možné některým problémům předcházet. Řeší se zde výchovné a vzdělávací problémy všech žáků (Hadj - Moussová, 2002).
- Přijetí. Jedná se o přijetí handicapovaného žáka jeho spolužáky, jejich rodiči a celým pedagogickým sborem. I když je klima školy na integraci vhodně nastaveno, může se v některých případech stát, že je vedení školy nečekaně vystaveno tlaku ze strany rodičů ostatních žáků, aby byl integrovaný žák ze školy

vyloučení. Pak záleží na přístupu vedení školy, jak dokáže čelit různým argumentům rodičů a vysvětlit jim důležitost a přínos integrace žáka s postižením i pro jejich děti.

- Kvalita speciální podpory. Důležité je vybavení školy speciálními pomůckami a samozřejmě i zřízení funkce asistenta pedagoga, který je speciální podporou pro žáka s handicapem v běžné třídě. Učitel, v jehož třídě bude žák integrován, musí být seznámen s požadavky na asistenta pedagoga, oba musí mít jasně dané kompetence, práva a povinnosti během vyučování i přestávek. To je základním předpokladem pro jejich vzájemnou spolupráci a tím i hodnotnou integraci žáka.

Dalšími faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost školní integrace, jsou také názory dominující ve společnosti a v dané komunitě, kde k integraci dochází. Příkladem může být integrace do škol v menších obcích, kde se lidé mezi sebou znají a jejich názor na integraci konkrétního dítěte může být ovlivněn mezilidskými vztahy. A to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Většina obyvatel obce, jejichž děti školu navštěvují, může být začlenění postiženého dítěte do běžné třídy nakloněna, nebo naopak mohou mít výhrady, které ovlivní i vedení školy v jejich přístupu k integraci.

Důležitý je také přístup samotného učitele, který dostane do třídy dítě s handicapem. Často nemá učitel do té doby žádné osobní zkušenosti s takovým žákem a jeho přístup nemusí být vždy hned od začátku správný. Může u něj zpočátku převládat soucit, který vede k přehnané toleranci a u dítěte ke stagnaci, protože od něj není vyžadována dostatečná práce. Nebo naopak učitel žáka přehlíží, je ve svém postoji k němu nejistý, dlouho trvá, než si k němu najde cestu (Vágnerová, 2005). V těchto případech je nezastupitelná úloha asistenta pedagoga, který většinu konkrétní práce s dítětem zastane, a učitel má tak více prostoru pro vyrovnání se s novou situací. Většina problémů spojených se školou je pro dítě podmíněna změnami, které přináší nástup do školy. Dítě se dostane do širšího sociálního prostředí, v němž se mohou objevit nové problémy, například úzkosti, pro které zatím dítě nemělo důvod, nebo hyperaktivita, která byla v domácím prostředí tolerována. Tento problém se vyskytuje i u zdravých dětí, ale u dětí s nějakým druhem postižení to může mít rozsáhlejší následky na jejich adaptaci ve škole a na školní výsledky (Hadj - Mousová, 2002).

3. Tvorba individuálních vzdělávacích plánů

Individuální vzdělávací plán – IVP, znamená, jak nám již název napovídá, že se jedná o plán výuky vytvořený pro konkrétního žáka, podle jeho individuálních, specifických potřeb a možností, k rozvíjení jeho individuálních schopností a dovedností. Jde tedy o výukový plán vytvořený na míru pro žáka s handicapem, podle kterého se musí řídit pedagogové, asistent pedagoga i rodiče. Vytváří se pro integrovaného žáka na všechny vyučované předměty, pokud je dítěti doporučeno školským poradenským zařízením vzdělávání podle upraveného vzdělávacího programu. Pokud mu doporučeno není, může škola vytvořit IVP jen pro některé předměty, podle individuálních potřeb žáka.

Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu doporučuje Speciálně pedagogické centrum – SPC na základě diagnózy dítěte a podle jeho individuální potřeby podpory. Je návodem pro učitele a asistenta pedagoga, jak by mělo dítě s postižením ve výuce postupovat, v kterých předmětech má jaké úlevy, kde by se měl zohlednit jeho handicap a kde naopak nejsou úlevy potřeba. Při vytváření individuálních vzdělávacích plánů je třeba zohlednit psychologický profil dítěte a přihlížet k jeho specifickým požadavkům plynoucím z jeho handicapu. Je důležité plně respektovat speciální potřeby dítěte, zohlednit jeho další poruchy nebo onemocnění kromě základní diagnózy, např. smyslové vady, specifické poruchy učení, epilepsie atd. Je důležité zvolit vhodný směr výuky, který je založen na pochopení dítěte a rodiny. Měl by být dílem všech zúčastněných. Tedy speciálních pedagogů, psychologů, učitelů a rodičů. *„Při vytváření individuálních vzdělávacích plánů jsou důležitými partnery všech odborníků rodiče. Ti mají na srdci nejen zájmy svého dítěte, ale nesou za ně větší odpovědnost než kdokoli jiný.“* (Tvorba individuálně vzdělávacích plánů – metodický materiál, Čadilová, Žampachová, IPPP, 2006, str. 5).

Veškeré náležitosti pro vytvoření individuálně vzdělávacího plánu vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 18, 19, a vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně

nadaných. Sestavení IVP musí vycházet ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. Základem sestavení správného IVP je dobrá speciálně pedagogická diagnostika. Pokud jsou její závěry zpochybňovány, pak pedagogové neberou IVP vážně a jeho funkce je nulová. Pouze formální stanovení pedagogických cílů, přílišná obecnost nebo nesprávné zaměření IVP vede k tomu, že plán ztrácí svůj význam a celkovou efektivitu (Čadilová, Žampachová, 2006). Škola by se ve vzdělávání integrovaného žáka měla vždy plně řídit příslušným IVP.

3.1 Podmínky pro vytvoření IVP

- Individuální plán musí vycházet z „jiného“ přístupu k dítěti s handicapem
- Nesmí docházet k přeceňování nebo podceňování schopností žáka
- Škola musí mít pro sestavení IVP kvalitní informace
- Učitelé musí být vyškoleni a aktivně se podílet na sestavení IVP spolu s odborníky a rodiči
- Žák má mít možnost vyjádřit se k okolnostem, které se týkají jeho osoby
- Žák musí být vhodně a přiměřeně motivován ke studiu
- Musí být zajištěna úzká spolupráce rodičů a školy
- Měla by být k dispozici rychlá pomoc a rada odborníků, kteří se na integraci podílejí (Bělohlávková, Vosmik, 2010)

Integrovaný žák by měl po celou dobu výuky cítit podporu a bezpečí, průběh výuky podle jeho vzdělávacího plánu by měl být pro něj předvídatelný. V případě potřeby mu s adaptací na vzdělávací plán pomáhá asistent pedagoga (Bělohlávková, Vosmik, 2010).

3.2 Forma a obsah IVP

Individuálně vzdělávací plán by měl obsahovat obecné údaje žáka, jako jméno, datum narození, bydliště, kontakty na rodiče, adresu školy, adresu Speciálně pedagogického centra, kde je žák v péči, kontakty na odborníky, ročník a rok školní docházky, druh a stupeň zdravotního postižení a formu vzdělávání. Dále následují plány

u jednotlivých předmětů. Zvláště konkrétně by měly být postupy uvedeny u těch předmětů, kde má žák výrazné problémy nebo kde chybí účinná komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči (Bělohávková, Vosmik, 2010). Za vypracování IVP odpovídá ředitel školy.

Kromě náležitostí vycházejících ze zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 73/2005 Sb., by měl plán dále obsahovat (Čadilová, Žampachová, 2006):

- Jakým způsobem bude upraveno prostředí třídy a školy
- Jaký bude mít žák denní režim
- Jak u žáka individuálně uplatnit metody a postupy výchovně vzdělávací intervence

Dále by měl IVP obsahovat položky podle aktuální potřeby dítěte. Například:

- Rozvoj komunikace, pak by mělo být v IVP uvedeno, o jakou složku řeči se jedná nebo zda je potřeba rozvoj alternativní komunikace
- Rozvoj v oblasti sociálního chování
- Rozvoj sebeobsluhy
- Rozvoj pracovního chování
- Zohlednění udržení pozornosti
- Chování ve společnosti ostatních spolužáků
- Nejvhodnější způsob motivace
- Adaptace žáka na prostředí školy

U jednotlivých položek by měla být uvedena míra podpory (žádná, částečná, soustavná), která musí být žákovi poskytnuta, její podoba (učitel, asistent pedagoga) a případné pomůcky. Individuálně vzdělávací plán by měl být sestaven tak, aby pomohl zajistit dítěti potřeby, které není schopno samo naplnit, a poskytnout mu dostatečnou míru asistence (Čadilová, Žampachová, 2006).

3.3 Tvorba IVP z časového hlediska

Z časového hlediska jsou vytvářeny IVP:

- Dlouhodobé
- Střednědobé
- Krátkodobé

Dlouhodobé plány jsou vytvářeny v souladu s budoucností dítěte a s tím, co od něj rodina očekává. Jsou vypracovávány v obecné rovině, za úzké spolupráce rodičů a odborníků. Dítě by mělo v zásadě zvládnout co nejvíce komunikačních dovedností, dosáhnout co nejvyšší míry samostatnosti, naučit se řešit jednoduché životní situace a získat základní pracovní návyky. Kromě očekávání rodičů je důležitý i pohled odborníků na reálné prognózy u jednotlivých druhů postižení.

Střednědobé plány se vypracovávají na dobu jednoho školního roku nebo pololetí. Jeho cíle jsou již konkrétnější, specifikují se pokroky, kterých by mělo dítě dosáhnout do jednoho roku. Opět je důležitá spolupráce rodičů s odborníky. Cíle je třeba rozdělit do bezprostředních úkolů, které se stanovují v krátkodobých plánech.

Krátkodobé plány se mohou připravovat na 1 den, týden nebo maximálně 1 měsíc. Délka se odvíjí od potřeb žáka nebo učitele. Tyto plány připravuje učitel nebo speciální pedagog.

V individuálním vzdělávacím plánu je vždy u každé jednotlivé položky uvedena současná úroveň nebo stav a plán na určitý časový úsek, co by se měl žák naučit. Důležitou součástí dodržování IVP je jeho pravidelné vyhodnocení. U střednědobých plánů se předpokládá vyhodnocování každé čtvrtletí nebo pololetí a měli by být přítomni rodiče žáka a další odborníci.

Základem správné funkčnosti IVP je jeho srozumitelnost u každého dílčího úkolu, a to nejen pro učitele a odborníky, ale i pro rodiče. Jedině tak může být zajištěn rozvoj dítěte ve všech oblastech vývoje (Čadilová, Žampachová, 2006).

4. Legislativní předpisy pro funkci asistenta pedagoga

Před rokem 1997 nebyla v České republice možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. V roce 1997 se vyhláškou č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a mateřských speciálních školách, otevřela možnost dvou pedagogických pracovníků. Funkci asistenta pedagoga zastávali pracovníci civilní služby. Tato změna byla efektivní jak po stránce speciálně pedagogické, tak po stránce bezpečnosti dětí ve třídě.

Po vzoru Evropské unie byla provedena změna legislativních předpisů v letech 2004 a 2005. Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., § 8 odst. 6, mohou ve třídách, odděleních a pracovních skupinách, ve kterých je integrován žák se zdravotním postižením, působit souběžně až tři pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga. Asistent pedagoga se tak stal pedagogickým pracovníkem s hlavním posláním podpory integrace dětí s postižením do běžných škol. Jedná se o podpůrnou službu, díky které se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dostává kvalitnějšího vzdělávání, a tím dochází i ke zlepšení kvality jejich života.

V resortu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR je asistent pedagoga podpůrnou službou ve vzdělávání. Rozlišuje se asistent pro žáky se zdravotním postižením a pro žáky se sociálním znevýhodněním, hlavně romský asistent. Setkáváme se i s termínem osobní asistent, ale tato funkce je sociální službou v resortu Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, jde o pracovníka v sociální péči. Tyto dvě funkce by se neměly zaměňovat, jedná se o zcela odlišné pracovní zařazení.

4.1 Zákony a vyhlášky

Podpůrné asistenční služby jsou v resortu školství zajišťovány na základě několika legislativních předpisů. Vychází z koncepčních materiálů, jako je například Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001), vládní usnesení č. 605 ze dne 16. 6. 2004 – Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením, a další dokumenty.

Zásadní je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který v § 16 odst. 9 vymezuje ředitelům škol, za jakých podmínek mohou zřídit funkci asistenta pedagoga. Je třeba souhlas zřizovatele, kterým je krajský úřad nebo MŠMT, a u žáků se zdravotním postižením je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení. A dále zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, který v § 2 odst. 2 vymezuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost.

Dalším předpisem je nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Dále je několik vyhlášek, z nichž nejdůležitější jsou vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Tato vyhláška přesně vymezuje hlavní činnosti asistenta pedagoga a popisuje žádost o souhlas se zřízením této funkce.

4.2 Zajištění odborné kvalifikace asistenta pedagoga

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v § 20 hovoří o získávání odborné kvalifikace asistenta pedagoga. Uvádí jednotlivé stupně vzdělání, od vysokoškolského po základní.

U asistentů, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, upřesňuje vyhláškou č. 317/2005 Sb., § 4 podmínky pro splnění kvalifikace absolvováním studia akreditovaného vzdělávacího programu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v rozsahu nejméně 120 vyučovacích hodin.

Tato vyhláška v § 3 a § 22 uvádí také definici studia pedagogiky pro asistenty pedagoga a určuje jeho minimální rozsah na 80 hodin se zaměřením na pedagogiku a psychologii. Tím je legislativně zajištěno dostatečné odborné vzdělání asistenta pedagoga.

4.3 Předpisy pro financování funkce asistenta pedagoga

Finanční prostředky pro zajištění funkce asistenta pedagoga získává škola zřizovaná krajským úřadem nebo obcí prostřednictvím krajských normativů.

Toto financování je tvořeno základní částkou, která vyplývá z toho, zda se jedná o žáka mateřské, základní nebo střední školy. Druhou částí je příplatek, který se liší podle druhu postižení žáka a podle způsobu jeho integrace.

Finance jsou poskytovány v různé výši pro mentálně, sluchově, zrakově nebo tělesně postižené žáky, stejně tak se liší při individuální nebo skupinové integraci, případně při zřizování samostatné třídy nebo školy. Stanovení výše základní částky je v kompetenci krajského úřadu, ten rozhoduje, kolik finančních prostředků přidělí pro děti integrované v mateřské nebo základní škole. Při svém rozhodování je omezen pouze celkovou částkou, která je mu přidělena ze státního rozpočtu. Přidělená částka zahrnuje i pokrytí mzdových nákladů asistenta pedagoga.

V případě, že zřizovatelem školy není krajský úřad, ale církev nebo soukromá osoba, je financování upraveno školským zákonem, výše normativů je určena vyhláškou ministerstva školství, v případě soukromé školy jsou stanoveny podmínky pro státní dotace podle zákona č. 306/1999 Sb.

4.4 Pracovně právní předpisy pro funkci asistenta pedagoga

Pracovně právní vztahy zaměstnavatele a asistenta pedagoga se řídí zákonem č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon určuje zařazení asistenta pedagoga do příslušné platové třídy u škol zřizovaných státem, krajem nebo obcí.

Ředitel školy stanovuje asistentovi pedagoga rozsah přímé pedagogické činnosti v rozsahu 20–40 hodin týdně. Musí se řídit přílohou nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Ředitel školy při svém rozhodnutí vychází z náročnosti činnosti asistenta, z obtížnosti jeho odborné přípravy na vyučování a ze získané odborné kvalifikace asistenta. Musí také přihlížet

k doporučení školského poradenského zařízení. Asistent pedagoga musí pracovat pod metodickým vedením třídního učitele, protože ten je zodpovědný za průběh i výsledky vzdělávání (www.msmt.cz, 2007).

5. Činnosti a kompetence asistenta pedagoga

Pojmy činnosti a kompetence asistenta pedagoga jsou v některé odborné literatuře prezentovány jako totožné. Podle mých zkušeností to není v praxi vždy vnímáno tímto způsobem. Proto se ve své bakalářské práci těmto pojmům věnuji odděleně, více se zabývám vnímáním kompetencí asistentem pedagoga a pedagogem. Činnosti jsou jasně dané náplní práce asistenta pedagoga, vyplývají z konkrétních potřeb integrovaného žáka, jeho rodiny a školy. Kompetence jsou ale často nevyjasněnou složkou práce asistenta pedagoga, jde spíše o vnímání vlastního postavení ve třídě jiného pedagoga a o vzájemné respektování a spolupráci.

Úzká a dostatečně přínosná spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga je základem úspěšné integrace žáka s handicapem. V kompetenci třídního učitele je pověřovat asistenta pedagoga konkrétními úkoly. Je dobré, když asistent pedagoga dopředu zná náplň své práce, aby si například včas mohl připravit potřebné pomůcky, ale je neméně důležité, když také ví, jaké jsou jeho kompetence.

„Asistent pedagoga je v mnoha ohledech nezbytnou podmínkou úspěšné individuální integrace, a to alespoň v počátcích studia. Jedním z cílů integrace je adaptace studenta na běžný život, proto se má úloha asistenta postupně snižovat. Nelze však přesně odhadnout, jak dlouho bude student asistenta potřebovat. Někdy je to jeden rok, jindy je pomoc nezbytná po celou dobu studia – je to zcela individuální.“ (Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole, L. Bělohávková, M. Vosmik, Portál 2010, str. 99).

Zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě s integrovaným žákem má samozřejmě i mnohá úskalí a může přinášet i řadu problémů. Děti mladšího školního věku často vnímají postavu asistenta pedagoga jako druhého učitele ve třídě. Proto je velmi důležité, aby kromě svých činností asistent věděl, jaké má kompetence ve třídě, co si může dovolit i ve vztahu k ostatním žákům a k učiteli samotnému. A samozřejmě to platí i opačně, učitel by měl znát své kompetence, tedy co může a nemůže po asistentovi žádat. Pomoc asistenta pedagoga v běžné škole je velmi důležitá. Jeho práce ale nespočívá pouze v podpoře integrovaného dítěte, ale i ve spolupráci s učitelem.

5.1 Hlavní činnosti asistenta pedagoga

Podle metodiky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR, 2007, str. 10, jsou hlavní činnosti asistenta pedagoga následující:

- „*Individuální pomoc žákům při začleňování a přizpůsobování se školnímu prostředí*
- *Individuální pomoc při zprostředkování učební látky*
- *Pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti*
- *Pomoc při vzájemné komunikaci žáka s pedagogy i s ostatními žáky*
- *Pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci“*

Asistent pedagoga by se měl podílet i na organizaci vzdělávání integrovaného dítěte, zvláště v oblasti zpracování dokumentace příslušného žáka, na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti a na zajišťování kontaktu nejen s rodinou, ale i s odbornými pracovníky. Nejčastěji sedí asistent pedagoga s dítětem přímo v lavici, ale není to podmínkou. Může mít místo například vzadu ve třídě a k dítěti do lavice přistupovat pouze v případě, kdy nějaký konkrétní úkol vyžaduje jeho pomoc nebo radu, případně když ho dítě nebo učitel o pomoc požádá (Čadilová, Žampachová, 2006).

5.2 Další činnosti asistenta pedagoga na podporu úspěšné integrace

Funkce asistenta pedagoga je pro žáka důležitá také z toho důvodu, aby se na něj mohl obrátit, když si s něčím neví rady, a aby k němu získal důvěru. K integraci přispívá také dohled asistenta pedagoga na žáka o přestávkách a volných hodinách, doprovod žáka na toaletu nebo do školní jídelny. Nejedná se tedy jen o činnosti spojené výlučně s výukou, ale jde o celkovou pomoc dítěti během jeho pobytu ve škole.

Jak uvádím již v 2. kapitole o integraci dítěte s handicapem do školy, měl by asistent pedagoga pomáhat dítěti i s řešením sociálních situací, které ve škole během výuky nebo volném čase nastanou. Žák může mít v některých situacích se spolužáky nebo učiteli problémy s jejich zvládnutím, jeho míra schopností a možností se odvíjí od druhu jeho handicapu. Zde je velmi důležitý citlivý přístup asistenta pedagoga, aby

svoji pomoc nepřeháněl, aby správně vyhodnotil situaci a rozpoznal, kdy je potřeba dítě podpořit nebo mu poradit a kdy by dítě už mohlo vnímat jeho zásah jako projev vlastní méněcennosti.

Jako další činnosti asistenta, které podporují úspěšnou integraci žáka s handicapem do společnosti jeho vrstevníků, můžeme ještě doplnit:

- Pomoc při zvládání samoobslužných dovedností
- Vytváření pracovního chování
- Budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům
- Rozvíjení komunikace
- Vést žáka k účelnému využívání volného času
- Zajištění bezpečnosti žáka (zvláště žáka s mentálním nebo tělesným postižením)
- Pomoc při orientaci v prostoru (zvláště u žáků s mentálním nebo smyslovým handicapem)

Není výjimkou, že se na první pokus nepodaří zajistit vhodného asistenta, někdy se stane, že se během prvního roku školní docházky vystřídá u žáka několik asistentů. Důvody mohou být různé, ať v osobnosti pracovníka, který správně neodhadne svoje schopnosti a míru trpělivosti, nebo právě ve spolupráci asistenta a vyučujícího pedagoga ve třídě. Zvláště, pokud je to pro učitele jeho první případ integrovaného dítěte a asistentova první zkušenost s touto prací. Zde je velmi důležité, jak se vytýčí kompetence asistenta a jak si s učitelem porozumí po pracovní i lidské stránce.

5.3 Kompetence asistenta pedagoga

Ve vnímání kompetencí asistenta pedagoga je mnoho nevyjasněných oblastí. Jiný pohled na tuto problematiku má pedagog, který je ve třídě s integrovaným žákem zodpovědný za celý průběh a výsledek výuky, a jiný pohled má asistent pedagoga, který musí do jisté míry upřednostňovat zájmy svěřeného žáka s handicapem.

Nejvíce se rozchází v názoru na míru konkrétní pomoci integrovanému žákovi a na snesitelnou míru zasahování do vyučování. Asistent pedagoga má často pocit, že „jeho“ žák by měl mít v mnoha situacích přednost a měl by být za všech okolností brán ohled na jeho potřeby. Naproti tomu pedagog, který musí vysvětlit učební látku všem ostatním dětem ve třídě, má naopak dojem, že integrovaný žák se musí více přizpůsobit pravidlům celé třídy. Někdy má učitel pocit, že asistent za žáka dělá zbytečně mnoho, i činnosti, které by žák zvládnul sám. Oba mají pravdu. Samozřejmě, na potřeby žáka s handicapem se musí brát ohled ve všech situacích, které takové ohledy vyžadují, které například přesahují jeho možnosti, ale měl by mít i dostatek příležitostí zvládnout některé situace po svém, nečekat vždy pomoc od druhých. Takový přístup, kdy je dítěti za všech okolností ulevováno, není přínosný pro jeho budoucí život, nevede ho k dostatečné samostatnosti a neodpovídá ani základním principům integrace, tedy plnohodnotnému začlenění do společnosti. Ale k nárokům na přizpůsobení se postiženého dítěte svému okolí se musí přistupovat citlivě a musí mu být poskytnut dostatek času na adaptaci na nové prostředí.

Zásah do vyučování je někdy negativně přijímán hlavně ze strany pedagoga. Někteří učitelé se delší dobu srovnávají se skutečností, že je s nimi ve třídě druhá dospělá osoba, která je může posuzovat a hodnotit. Naopak někteří asistenti pedagoga si nejsou jistí, v jaké situaci je vhodné do vyučování zasáhnout i u ostatních dětí, a zda vůbec mohou, nebo jestli si mají všimnout jen jim svěřeného žáka. S tím souvisí častý spor mezi učitelem a asistentem pedagoga, jaká má být míra pomoci integrovanému dítěti. Pedagog může asistenta požádat, aby pomohl při výuce i jinému slabšímu dítěti, pokud jeho svěřenec zrovna zvládá zadaný úkol samostatně. V případě, že je ve třídě pouze jeden integrovaný žák, nastává někdy v takové situaci konflikt, a to právě z důvodu nevyjasněných kompetencí. Mělo by být mezi nimi jasné určeno, za jakých podmínek bude asistent pomáhat i jiným žákům, pokud si to učitel přeje a situace to vyžaduje.

Tyto a všechny podobné situace je dobré si při nástupu asistenta pedagoga do třídy s pedagogem vyjasnit, nejlépe je vytyčít kompetence písemnou formou.

6. Úvod k výzkumné části kompetence asistenta pedagoga

Před zahájením vlastního výzkumu a vytvořením strukturovaného rozhovoru o vnímání kompetencí asistentem pedagoga a pedagogem, jsem navštívila tři školy, kde jsem si pozorováním a rozhovory s pedagogy a asistenty vytvořila představu o nejčastějších problémech, úskalích a přínosech této spolupráce. Z těchto poznatků jsem pak vycházela při tvorbě otázek pro rozhovor ke svému výzkumu. Jednalo se hlavně o následující oblasti spolupráce.

Jedním ze základů pro dobrou spolupráci je předpoklad, že **asistent i učitel budou stejně dobře seznámeni s handicapem žáka**, s jeho potřebami, zvláštnostmi v chování a vzdělávání a budou mít pro tato specifika pochopení.

Můj předběžný výzkum mi potvrdil několik skutečností, které uvádím již v předchozí kapitole své práce o kompetencích asistenta pedagoga. Jednou z nich je **případné zasahování do vyučování** a do chování ostatních žáků ve třídě. Učitel a asistent si musí mezi sebou stanovit jasná pravidla, kdy a jak může asistent zasahovat do výuky v zájmu svého svěřence, aby neomezoval učitele ve výkladu a práci s ostatními dětmi. Ale zároveň musí učitel zohlednit potřeby žáka s handicapem, a zde je velmi důležité vyjasnit si přesné zásady pro některé situace během vyučování. V tomto případě je nejdůležitější komunikace mezi učitelem a asistentem, snaha o hledání vhodného kompromisu s ohledem na potřeby integrovaného žáka i ostatních dětí. Pedagog je vázán dodržováním učebních osnov, nemůže tedy vždy plně zohlednit individuální přístup k žákovi s handicapem, a zde je právě velmi důležitá a nepostradatelná funkce asistenta pedagoga.

Také jsem si při svém praktickém výzkumu ověřila, že někteří asistenti si opravdu plně neuvědomují, že **jejich práce není jen pomoci dítěti při vyučování se zvládnutím učební látky, ale že jejich úkolem je i pomoci dítěti s postižením začlenit se mezi zdravé děti**, co nejvíce se jim přiblížit a přizpůsobit a eliminovat projevy odlišného chování. Mají tendence dítě chránit, za každou cenu mu vše ulehčit a někdy ho až izolovat od spolužáků, v dobré víře zajistit postiženému dítěti klid a pohodlí. Nebo naopak mají mylný pocit, že kromě vyučování nemusí dítěti věnovat

pozornost, což může vést například k problémům u dozorujících učitelů o přestávkách nebo ve školní jídelně. Zde je ale chyba i na straně vedení školy, která dostatečně neseznámila takového asistenta z náplní jeho práce. Pomoc při začleňování a přizpůsobování se žáka školnímu prostředí a při komunikaci se spolužáky i ostatními pedagogickými pracovníky je jedna z hlavních činností asistenta pedagoga.

Další skutečností, která se mi ověřila praktickým výzkumem, je, že v některých případech je **problém ve vnímání druhé dospělé osoby ve třídě při vyučování**. Týká se to hlavně osoby učitele, pro kterého je zvláště ze začátku těžké zvyknout si na přítomnost asistenta pedagoga, někdy jeho přítomnost učitel vnímá jako konkurenci nebo narušení autority.

Neméně důležitým faktorem, který ovlivňuje úspěšnost spolupráce, jsou **osobní sympatie** a temperament učitele a asistenta. Je nutná souhra jejich pracovního tempa, aby jejich působení bylo co nejvíce ve prospěch žáka.

Podle výše uvedených a dalších skutečností jsem sestavila svůj strukturovaný rozhovor pro vlastní výzkum o kompetencích a o vnímání kompetencí asistentem pedagoga a pedagogem.

7. Výzkum na téma kompetence asistenta pedagoga u integrovaných dětí s handicapem v ZŠ

7.1 Cíl výzkumu

Ve svém výzkumu se zabývám jednotlivými kompetencemi asistenta pedagoga a vnímáním kompetencí samotným asistentem pedagoga a učitelem. Zaměřuji se na rozdíly v pojetí některých složek náplně práce asistenta pedagoga, na jejich spolupráci a na lidskou stránku této spolupráce. Soustředila jsem se na vztahy mezi pedagogy a asistenty pedagoga v základních školách, kde je integrováno dítě s handicapem.

Ze své praxe vím, že nejsou vždy všechny kompetence mezi učitelem a asistentem pedagoga dostatečně vyjasněny. Pedagog si v některých případech není jistý, kdy a za jakých okolností může asistenta pedagoga pověřit některými úkoly, které nesouvisí s přímou prací s integrovaným žákem. Jedná se například o situace, kdy je třeba pomoci s ostatními žáky ve třídě, o zasahování do vrstevnických vztahů ve třídě a o rozdělení odpovědnosti za splnění konkrétních úkolů. Asistent pedagoga nemá často jasno ve svých kompetencích, s čím musí a nemusí s učitelem souhlasit. Zvláště v oblasti zásahu do průběhu vyučování nebo jeho osobní odpovědnosti za znalosti žáka se vyskytují nejasnosti.

Cílem mého výzkumu je tedy přiblížení některých oblastí spolupráce mezi asistenty pedagoga a pedagogy, kde obě strany pociťují nejvíce nesrovnalostí, a které jsem si ověřila při svém předběžném výzkumu.

7.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsme si vybrala 9 dvojic asistentů pedagoga a učitelů, které jsem požádala o osobní rozhovor. Jedná se v osmi případech o ženy a pouze v jednom o muže. Profesi asistenta pedagoga i učitele se v našem školství věnují v naprosté většině případů ženy. Věkově byla skupina velmi rozsáhlá, od 25 do 54 let, od začínajících pedagogů až po pedagogy s dlouholetou praxí.

Ve vnímání kompetencí a vztahů jsou největší rozdíly právě podle věku asistenta pedagoga a učitele. Tam, kde jsou si věkově blíží, je spolupráce lepší, naopak tam, kde byl velký věkový rozdíl, nebyla spolupráce plně funkční.

Oslovila jsem a osobně navštívila pedagogy ve 3 školách, dvě jsou v Praze a jedna na území Středočeského kraje.

7.3 Použitá metoda

Rozhodla jsem se ve své práci pro kvalitativní výzkum. K tomu mě vedl cíl mého zkoumání, který je založen na vnímání kompetencí a spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga. Jedná se tedy o objektivně neměřitelné hodnoty, které nelze statisticky zpracovat.

Použila jsem strukturovaný rozhovor, který obsahuje 12 otázek a který uvádím v příloze této práce. V další příloze přikládám přepis jednoho z rozhovorů jako ukázkou, jak byl rozhovor veden. Rozhovory jsem vedla osobně, přímo ve škole, vždy odděleně s asistentem pedagoga a s učitelem. Předpokládala jsem, že pokud budu s každým z nich o samotě, bude se jim lépe odpovídat na některé otázky osobnějšího charakteru. Tento postup se ukázal jako správný, všichni dotazovaní odpovídali otevřeně a bez obav.

Otázky byly totožné pro asistenty pedagoga i pro pedagogy. Porovnávala jsem odpovědi samostatně od všech asistentů pedagoga a od všech pedagogů. Zjistila jsem, v čem se asistenti většinou shodují a v čem jsou nejčastější rozpory. Stejnou srovnávací metodu jsem použila i u hodnocení odpovědí pedagogů. Zároveň porovnávám odpovědi obou skupin, srovnávám jejich názory na jednotlivé kompetence a oblasti spolupráce.

7.4 Výsledky

Během svých rozhovorů s asistenty pedagoga a pedagogy jsem vyslechla spoustu zajímavých názorů na jejich práci. Porovnáním jednotlivých odpovědí jsem dospěla k následujícím výsledkům. Postupovala jsem tak, že jsem porovnávala u každé

odpovědi názor asistenta pedagoga a názor učitele. Odpovědi jsem si pro lepší orientaci v hodnocení označila číslem, které představuje pořadí dvojice asistent pedagoga – pedagog. Dále jsem si pro lepší vyhodnocení odpovědí rozlišila písmenem asistenty a učitele, písmeno *A* označovalo asistenty a písmeno *P* patřilo učitelům.

Odpovědi na otázku č. 1

Otázka, kterou jsme zahájila svůj rozhovor, se týkala jejich představ a očekávání, s jakými do spolupráce vstupovali. Zjistila jsem, že spokojeni jsou spíše asistenti a méně již učitelé. Spokojena byla většina asistentů. Ale stejně tak spokojeno bylo pouze minimum učitelů. Paní učitelka z jedné pražské školy odpověděla:

„Je to poprvé, co mám asistentku prospěšnou všem dětem, spoléhám na ni. Pro mě osobně je to trochu nejistota, trochu rušivý element.“ (odpověď pedagoga)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
ANO, práce splnila má očekávání	6	ANO, práce splnila má očekávání	3
NE, zklamání	3	NE, zklamání	4
		zatím nerozhodnuta	2

Odpovědi na otázku č. 2

Na druhou otázku měli dotazovaní vyjádřit svůj názor, v čem je největší přínos asistenta pedagoga ve třídě. Zde byly výsledky téměř jednotné. Téměř všichni asistenti pedagoga se shodli na tom, že jsou ve třídě hlavně pro pomoc a podporu integrovanému žákovi.

„Můj žák je klidnější, když ví, že si může říci někomu o pomoc, že jsem tam pro něj.“ (odpověď asistenta)

Stejný názor zastávali i všichni učitelé. Ti se lišili pouze v pohledu na míru pomoci.

„Pomáhá našemu žákovi a mně to usnadňuje práci. Neměla bych na něj sama tolik času.“ (odpověď pedagoga)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
pomoc jen konkrétnímu žákovi	8	pomoc jen konkrétnímu žákovi	6
pomoc i pro učitele	1	pomoc i pro učitele	3

Odpovědi na otázku č. 3

Třetí otázka byla zaměřena na vnímání druhé dospělé osoby ve třídě. Asistenti pedagoga i pedagogové se měli vyjádřit, zda vnímají druhou dospělou osobu ve třídě jako kontrolu, případně ohrožení autority, nebo jenom jako spolupráci. Odpovědi na tuto otázku přinesly zjištění, že většina asistentů pedagoga i pedagogů, nemá s přítomností druhé dospělé osoby ve třídě žádný výrazný problém. Jen málo učitelů vnímá asistenta ve své třídě jako kontrolu.

„Jako kontrolu. Ona celkem nezasahuje, ale není to ono.“ (odpověď pedagoga)

Asistenti pedagoga ve většině případů vnímají pedagoga ve třídě pozitivně.

„Nemám s tím problém, je tam důležitější. Ona je pro všechny žáky, já jen pro jednoho.“ (odpověď asistentky).

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
celkově pozitivní vnímání	7	celkově pozitivní vnímání	5
celkově negativní	2	celkově negativní	1
		celkově vnímá pozitivně, ale přece jen trochu ruší	1
		Celkově vnímá pozitivně, ale cítí trochu ostych	2

Odpovědi na otázku č. 4

Čtvrtá otázka v mém rozhovoru vycházela z poznatku, že někdy asistent příliš upřednostňuje potřeby svého žáka a neuvědomuje si, že mohou nepřiměřeně rušit ostatní žáky ve třídě. Ptala jsme se tedy, zda přítomnost asistenta pedagoga nějak ovlivňuje nebo omezuje ostatní děti ve třídě.

Podle vyhodnocení odpovědí jsem zjistila, že všichni asistenti pedagoga jsou přesvědčeni, že nevyrušují, že se snaží ostatní děti ve třídě svojí individuální prací neomezovat.

„Neměl by omezovat. Já se snažím, aby ostatní děti nebyly rušeny. A myslím, že ony ostatní děti vědí, že ten integrovaný žák potřebuje víc pomoci.“ (odpověď asistentky)

Pedagogové ale často stejný názor nemají, jsou k narušení výuky pochopitelně citlivější.

„Trochu ano, i když se asistentka snaží nevyrušovat. Děti se přece jen někdy hůře soustředí, někdy to vyrušuje.“ (odpověď pedagoga)

Pouze v jediném případě byla odpověď paní učitelky velmi negativní.

„Ano. Je zbytečně moc tolerantní k některým jeho výstřelkům a neuvědomuje si, že to ostatní děti při práci ruší.“ (odpověď pedagoga)

Jednalo se o případ, kdy spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga nebyla vyhovující ani pro jednu stranu.

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
NE, ostatní žáky neomezujeme	7	NE, ostatní žáky neomezuje	4
ANO, omezuje	0	ANO, omezuje	1
Někdy ano	2	Někdy ano	4

Odpovědi na otázku č. 5

K vytvoření páté otázky mě přivedl poznatek z praxe, že učitelé vnímají ne vždy pozitivně asistentovu iniciativu ohledně kompetencí k ostatním žákům. Někdy není jasně vytýčeno, zda má asistent zasahovat do vrstevnických vztahů ve třídě či nikoliv

„Není to na škodu, hlavně o přestávkách. To by i zasáhnout měla.“ (odpověď pedagoga)

„Já to dělám, když to vyžaduje situace, ale vlastně nevím, jestli je to vítané.“ (odpověď asistentky)

Ale slyšela jsem i odlišný názor:

„To není náplň mé práce. Vnímám to jako omezování autority učitelky.“ (odpověď asistentky)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
ANO, asistent má vždy zasahovat	6	ANO, asistent má vždy zasahovat	5
NE, neměl by zasahovat	2	NE, neměl by zasahovat	1
ANO, ale jen o přestávkách	1	ANO, ale jen o přestávkách	3

Odpovědi na otázku č. 6

Šestá otázka se týká předávání informací mezi asistentem pedagoga a pedagogem a způsobu vytýčení kompetencí. Především mě zajímalo, kde mají kompetence určeny písemně. Ve většině případů nejsou kompetence vytýčeny písemně, nepovažují to za nutné. Ukázkou je odpověď jednoho z pedagogů:

„Máme jasně ústně domluvené kompetence a pravidla. Řekl bych, že podmínkou úspěšné integrace žáka je dobrá integrace asistentů.“ (odpověď pedagoga)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
NE, nemáme	6	NE, nemáme	6
ANO, máme	2	ANO, máme	2
jen na jeden předmět	1	jen na jeden předmět	1

Odpovědi k otázce č. 7

V této otázce jsem se zajímala o to, zda se asistent pedagoga nebo pedagog domnívá, že by měl asistent pedagoga mít plnou odpovědnost za celkové znalosti žáka, nebo jenom za dílčí úkoly, kterými ho učitel pověří.

„Za úkoly zodpovídá, za vysvětlení a pochopení látky odpovídám já. Ale oceňuji, když asistent dokáže v případě nutnosti sám vysvětlit vše potřebné.“ (odpověď pedagoga)

Asistenti pedagoga vidí situaci podobně.

„Měla bych se jen podílet na získaných znalostech, ne mít plnou odpovědnost. Vysvětlení látky je na učiteli.“ (odpověď asistentky)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
celková odpovědnost	0	celková odpovědnost	2
pouze za dílčí úkoly	8	pouze za dílčí úkoly	5
žádná odpovědnost	1	žádná odpovědnost	2

Odpovědi k otázce č. 8

V osmé otázce jsem se zeptala na názor, jaké by měl mít asistent pedagoga nejvyšší dosažené vzdělání. Odpovědi byly více různorodé u pedagogů, asistenti se nejvíce přiklání k názoru, že vzdělání nerozhoduje.

„Škola není důležitá. Důležitý je člověk, jeho přístup a empatie.“ (odpověď asistentky)

U pedagogů převládal názor, že je potřebný konkrétní stupeň vzdělání.

„Moje asistentka má vyšší odborné vzdělání a to je myslím akorát. Spíš by se měli asistenti vzdělávat průběžně, třeba kurzy a semináře k problematice svěřeného žáka.“ (odpověď pedagoga)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
nezáleží na vzdělání	4	nezáleží na vzdělání	1
střední škola	3	střední škola	3
vyšší odborné vzdělání	0	vyšší odborné vzdělání	1
vysoká škola	0	vysoká škola	2
pedagogické minimum	2	pedagogické minimum	2

Odpovědi k otázce č. 9

Tato otázka se týkala handicapů žáků. Zajímalo mě, zda by měl o specifikách postižení vědět více asistent pedagoga nebo pedagog či oba stejně. Zde byly názory podobné.

„Oba by měli vědět, co se dítěte týká, s čím přichází. Asistent tráví s dítětem více času, měl by své postřehy sdělovat učitel.“ (odpověď asistentky)

Pro srovnání zajímavý názor učitele:

„Časem určitě oba stejně. Ale za předpokladu, že se s druhem handicapu žáka setkávám poprvé, předpokládám, že větší zkušenost a znalost specifik postižení bude mít asistent. To bohužel, podle mých zkušeností, není pravidlem.“ (odpověď pedagoga)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
oba mají vědět stejně	8	oba mají vědět stejně	6
více asistent	1	více asistent	1
více pedagog	0	více pedagog	2

Odpovědi k otázce č. 10

V této otázce jsem se ptala, co by na vztahu asistenta pedagoga s pedagogem rádi změnili asistenti a co učitelé. Samozřejmě pokud mají potřebu na jejich vztahu něco měnit. Nejvíce dotázaných se cítí spokojeně, ale drobné změny by provedli, nejčastěji v oblasti kompetencí a komunikace.

„Nic, nám to funguje dobře. Jen někdy by možná měl učitel brát asistenta víc jako partnera, nejen jako výpomoc.“ (odpověď asistentky)

Odpověď jedné paní učitelky byla zajímavá tím, že se netýkala jejího osobního vztahu s asistentkou, ale celkově problematiky asistentů pedagoga:

„Vztahy záleží na lidech. Mělo by být víc asistentů, aby bylo jistější, že si dva lidé sednou, aby to nebyla vždycky z nouze ctnost, nutnost, protože jiný asistent zrovna po ruce není.“ (odpověď pedagoga)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
neměnil by nic	2	neměnil by nic	3
změna kompetencí	4	změna kompetencí	3
změna v oblasti komunikace	3	změna v oblasti komunikace	2
		větší počet asistentů pedagoga	1

Odpovědi k otázce č. 11

V předposlední otázce jsem se zaměřila na názor na důležitost osobních sympatií. Zda je oslovení asistenti pedagoga a pedagogové považují za důležité a do jaké míry.

„No, určitě ano. Pokud bychom si nesedly, bylo by po spolupráci. Nemohla bych pracovat s někým, kdo je mi nepříjemný.“ (odpověď pedagoga)

Také asistenti pedagoga považují osobní sympatie za důležité.

„Je to moc důležité. Už s tím mám své zkušenosti a bohužel se to vždy nepodaří. Je to asi věkem.“ (odpověď asistentky)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
ANO, velmi důležité	9	ANO, velmi důležité	8
NE, nejsou tolik důležité	0	NE, nejsou tolik důležité	1

Odpovědi k otázce č. 12

Poslední otázka mého výzkumu patřila tématu financí. Ptala jsem se, zda asistenti pedagoga nebo pedagogové považují finanční ohodnocení práce asistenta pedagoga za dostačující a motivující.

„Jsme nedoceněné, finanční stránka neodpovídá práci. Motivační také ne, ale většina z nás to dělá s jinou motivací než finanční.“ (odpověď asistentky)

Podobný názor zastávají i pedagogové.

„K smíchu! Za předpokladu kvalitně odvedené práce, je to výsměch.“ (odpověď pedagoga)

Celkové shody a rozpory:

Asistent pedagoga	Počet	Pedagog	Počet
NE, rozhodně nedostačující	9	NE, rozhodně nedostačující	7
ANO, dostačující	0	ANO, dostačující	0
nevím	0	nevím	2

7.5 Diskuze

Výsledky mé práce poukazují na některá úskalí spolupráce dvojice asistent pedagoga a pedagog. Moje práce je popisem vztahů mezi asistenty pedagoga a pedagogy. Otázky k rozhovoru jsem se snažila sestavit tak, abych obsáhla témata, která podle mého předběžného výzkumu nejvíce ovlivňují dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem. V některých oblastech dochází k výrazné shodě a v jiných se naopak názory odlišují. Snažila jsem se zaměřit hlavně na vytýčení kompetencí asistenta pedagoga, na to, jak je samotní asistenti vnímají a jaký pohled na ně mají učitelé. To se mi v některých případech podařilo, ale po vyhodnocení výsledků musím konstatovat, že bych některé otázky příště formulovala jinak.

Jako úvodní otázku mých rozhovorů jsem zvolila téma naplnění představy o vzájemné spolupráci. Chtěla jsem si tím hned na začátku jednotlivých rozhovorů udělat představu, jak je asistent spokojen a zda spolupráce funguje. Vyhodnocení odpovědí ukázalo, že spokojenější jsou asistenti pedagoga, méně již učitelé. Kladné odpovědi u většiny asistentů jsou dané jejich postavením a jejich nižšími nároky na učitele. A také tím, že asistenti většinou nevstupují do této práce s přehnaným očekáváním, spíše s trochou obav a nejistoty. V případech, kdy spolupráce neodpovídala představám, byla převaha učitelů, protože učitel má na asistenta vyšší nároky, mnohdy od něj očekává více. Dva z devíti dotázaných pedagogů se nechtěli zatím vyjádřit, čekají, jak se jejich spolupráce ještě vyvine. To je ovlivněno faktem, že jsem svoje rozhovory ve školách uskutečnila na podzim, na začátku školního roku,

a jednalo se o případy, kdy spolupráce teprve prvním rokem začínala. Je pravděpodobné, že kdybych svůj výzkum uskutečnila na konci školního roku, byly by odpovědi jasnější. Ale jednalo se pouze o dva případy, ostatní dvojice asistentů a učitelů působily již minimálně druhým rokem ve stejné třídě.

Další otázkou jsem sledovala pocit osobního přínosu asistenta pedagoga pro výuku integrovaného žáka. Vycházela jsem z předpokladu, že tento pocit je pro asistenta pedagoga důležitý pro vnímání jeho kompetencí. Téměř všichni asistenti vidí svůj hlavní přínos v pomoci integrovanému žákovi. U pedagogů došlo dokonce k naprosté shodě, všichni zastávají názor, že největší přínos asistenta pedagoga ve třídě je v jeho pomoci žákovi s handicapem. Část z nich uznává, že přítomnost asistenta pedagoga je prospěšná i pro jejich práci, protože by na individuální práci se žákem neměli dostatek času. Odpovědi na tuto otázku nebyly ovlivněny ani dobou spolupráce, ani jinými vztahy mezi asistentem a učitelem. Většina učitelů vidí asistentův největší přínos v konkrétní pomoci integrovanému dítěti, ne v pomoci jim samotným.

Vnímání kompetencí je založeno také na skutečnosti, jak je asistent pedagoga přijímán jako druhá dospělá osoba ve třídě. U vyhodnocení odpovědí jsem si uvědomila, že otázka byla formulována spíše pro pedagogy. Asistentům jsem měla položit otázku jinak, více se zaměřit na jejich pocit, jak se cítí být přijímáni. Uvědomila jsem si, že asistenti pedagoga vlastně ani s negativním vnímáním druhé dospělé osoby nemohou mít výraznější problém, protože do spolupráce vstupují s vědomím, že hlavní osobou ve třídě je učitel. Od začátku počítají s výraznější autoritou ze strany učitele, uvědomují si jeho širší odpovědnost. To se také ukázalo na odpovědích, v nichž naprostá většina asistentů konstatovala, že problém nemají. Jen minimální počet z nich uvedl pocit, jako by byli pod dohledem, který jim není příjemný. Naopak učitelé v odpovědích tolik jednotní nebyli, téměř polovina jich uvedla ostych nebo pocit kontroly, alespoň z počátku spolupráce.

Další oblastí, kterou jsem ve svém výzkumu sledovala, bylo omezování nebo ovlivňování ostatních dětí ve třídě během individuální práce asistenta s integrovaným žákem. Zde jsem se pokusila hodnotit kompetenci asistenta pedagoga, která určuje míru jeho samostatnosti při práci se svěřeným žákem, a míru tolerance ze strany učitele

k jejich individuální práci. Vycházela jsem z poznatků z praxe, kdy někteří učitelé vytýkají asistentům jejich přílišnou zahleděnost na integrovaného žáka a mají pocit, že tím negativně ovlivňují a ruší práci ostatních dětí ve třídě. Asistenti pedagoga tento postoj většinou vnímají jako zásah do svých kompetencí. Výsledky mého výzkumu ukázaly, že asistenti mají opravdu ve většině případů dojem, že svojí prací se svěřeným žákem nijak neovlivňují práci a soustředění ostatních dětí. Ale odpovědi pedagogů jasně dokazují, že oni vnímají tuto oblast citlivěji, většina jich udává vyrušování a omezování v práci alespoň v některých případech. Samozřejmě je zde významným činitelem tolerance učitele, pokud má ve třídě integrované dítě s asistentem pedagoga, musí občasné narušení výuky předpokládat. V několika případech se asistent s pedagogem shodují, že k vyrušování dochází jen ve výjimečných případech, když má integrovaný žák nějaký výraznější problém, ale celkově dojem omezení nebo negativního ovlivnění ostatních žáků nemají.

Významnou a ne vždy jasně vytýčenou kompetencí asistenta pedagoga je právo zasahovat do vrstevnických vztahů ostatních dětí ve třídě. Z odpovědí vyplynulo, že je rozdílně vnímán zásah během vyučování a ve volném čase dětí. V mém výzkumném vzorku většina pedagogů souhlasí se zásahy asistenta do chování ostatních dětí, někteří i během vyučování, ale hlavně o přestávkách. V takových situacích je učitel většinou rád, že má možnost o případnou pomoc asistenta požádat. Asistenti sami se cítí být kompetentní k zasahování do vztahů mezi ostatními dětmi, a to jak během vyučování, tak během přestávek. Jen minimum z nich se vyjádřilo záporně, vnímají to jako omezení autority učitele. Je zřejmé, že tato kompetence asistenta pedagoga je velmi ovlivněna dobrou spoluprací s pedagogem, vymezení této kompetence je velmi důležité, jinak může docházet k výrazným konfliktům.

S tím souvisela i má další otázka, jakým způsobem mají asistent pedagoga a pedagog vytýčené kompetence. Z praxe vím, že je pro obě strany prospěšné ujasnit si kompetence písemně. Ve svém výzkumu jsem zjistila, že v naprosté většině případů nejsou kompetence písemně vytýčeny, jsou dány pouze ústní dohodou. Jen tam, kde to bylo výslovně doporučeno speciálním pedagogem, byly kompetence sepsány všeobecně nebo alespoň na určitý předmět výuky. U této otázky jsme si uvědomila, že jsem došla k 100% shodě mezi asistenty a pedagogy. A to z toho důvodu, že jsem oslovila dvojice

asistent pedagoga – pedagog spolupracující v jedné třídě. Výsledek tím je ovlivněn, objektivnějšího hodnocení bych docílila, pokud by v mém výzkumném vzorku byly rozdílné dvojice asistentů a pedagogů.

V kompetenci asistenta pedagoga je odpovědnost za splnění úkolů zadaných učitelem k přímé práci s integrovaným žákem. Zjišťovala jsem, zda je tato kompetence vnímána opravdu jen jako odpovědnost za splnění zadaných úkolů, nebo i za celkové znalosti žáka. Podle výsledků svého výzkumu soudím, že ano, žádný z oslovených asistentů pedagoga se necítí být zodpovědný za znalosti žáka, to je podle jejich názoru plně v kompetenci učitele. Pouze minimum pedagogů vyslovilo názor, že by měl být asistent odpovědný za vše a stejně malý počet má naopak pocit, že by asistent neměl nést žádnou odpovědnost. Většina jednoznačně uznává, že v kompetenci asistenta pedagoga je pouze odpovědnost za splnění úkoly.

Do svého rozhovoru jsem zařadila také otázku týkající se vzdělání asistentů pedagoga. Tato skutečnost nemá sice přímý vztah ke kompetencím asistenta pedagoga, ale může ovlivňovat spolupráci mezi asistentem a pedagogem. Pokud nemá asistent pedagoga podle názoru učitele potřebné vzdělání, může to negativně ovlivnit jeho přístup k asistentovi jako k rovnocennému partnerovi. A to se také v mém výzkumu potvrdilo, pouze jeden z dotazovaných pedagogů nepokládal vzdělání za důležité. Naopak téměř polovina asistentů nepokládá za nejdůležitější pro svoji práci vzdělání, ale osobní přístup, empatii a pochopení. Ukazuje se, že učitelé mají na znalosti svých asistentů vyšší nároky, ale asistenti upřednostňují ve své práci spíše osobní předpoklady.

Do oblastí vnímání kompetencí jsem zařadila také znalosti o handicapu žáka. Ve svém výzkumu jsem zjišťovala, jaký je mezi asistenty pedagoga a pedagogy názor na míru znalostí specifik příslušného handicapu. Zda mají mít znalosti na stejné úrovni. V praxi totiž občas působí problémy, pokud se učitel cítí méně informovaný o případných komplikacích plynoucích z postižení dítěte. Zvláště, pokud asistent pedagoga dává najevo, že on je v této oblasti informovanější. Z odpovědí jasně vyplývá, že je v pořádku, pokud jsou informováni oba stejně. To je podle mého názoru ideální stav, protože mohou nastat situace, kdy si musí poradit jeden bez druhého. Je to jeden z předpokladů dobré spolupráce ve prospěch integrovaného žáka.

Přesto, že mezi mnou oslovenými asistenty pedagoga a pedagogy byla většinou dobrá spolupráce, předpokládala jsem, že i tak by bylo možné ještě něco zlepšit. To se mi také během rozhovorů potvrdilo. Většina asistentů pedagoga by ráda změnila některé své kompetence a komunikaci s učiteli. V tomto výsledku vidím důkaz toho, že vyjasnění kompetencí mezi asistenty pedagoga a pedagogy je stále nedořešeným problémem. Asistenti se někdy cítí nedoceněni nebo přehlíženi. A to i v případě, kdy celkově považují svoji spolupráci s pedagogem za velmi dobrou.

Vybudování partnerského vztahu a kvalitní spolupráce je velmi ovlivněno osobními sympatiemi. Osobní sympatie jsou důležité v každém druhu spolupráce a v pedagogické profesi ještě více. Děti rychle vycítí nesoulad a napětí mezi členy pedagogického sboru. Během mých rozhovorů byla na moji otázku, zda považují osobní sympatie pro spolupráci za důležité, jednoznačně kladná odpověď. U asistentů byla 100% shoda v názoru, že jsou velmi důležité. V tak úzké spolupráci, jakou je asistent pedagoga a pedagog, si neumí představit pracovat s člověkem, který jim po lidské stránce nesedí nebo je jim dokonce nepříjemný. Samozřejmě to také velmi ovlivní práci s integrovaným žákem i ostatními dětmi ve třídě.

Závěrečná otázka mého rozhovoru nesouvisí přímo s kompetencemi, ale ovlivňuje pracovní nasazení každého asistenta pedagoga. Jedná se o finanční ohodnocení jejich práce. Po položení této otázky se několik dotázaných rozesmálo a v zápětí uvedli, že finanční ohodnocení asistentů pedagoga je nedostatečné, neodpovídá odvedené práci. Nikdo z dotazovaných na tuto otázku neodpověděl kladně, všichni asistenti pedagoga odpovídali jasně záporně, a jen dva z devíti dotázaných pedagogů nevěděli, jaké je platové zařazení asistentů pedagoga. Musím uznat, že tato otázka měla na závěr spíše odlehčující charakter, dalo se předpokládat, že nikdo z asistentů nebude s finančním ohodnocením spokojen. V této souvislosti si někteří stěžovali i na příliš nízké úvazky. Většina z nich uvedla, že jejich práce se nedá dělat pro peníze, musí mít jinou motivaci, musí je práce bavit.

Závěr

Jako v každé profesi, jsou i v profesi pedagogů a asistentů pedagoga lidé, kteří pro tuto práci splňují veškeré předpoklady, vykonávají ji s nadšením a s plným nasazením. Ale jsou samozřejmě i případy, kdy člověk vykonává tuto práci z nutnosti, bez osobního nasazení a někdy i bez pochopení problematiky. Je mnoho případů, jistě většina, kde je práce asistenta pedagoga vykonávána se zdravým nadšením, je přínosná pro integrované dítě, pro jeho rodinu, pro učitele i pro celou školu, kterou žák navštěvuje. Jeho pracovní nasazení je ovšem závislé na postoji pedagoga, se kterým spolupracuje ve třídě, na jeho osobnosti, na skutečnosti, zda si vyhovují nejen jako spolupracovníci, ale také po lidské stránce. Přístup učitele, v jehož třídě je integrováno dítě s asistentem pedagoga, může velmi ovlivnit zdárný průběh integrace.

Základem fungující spolupráce je vzájemná dohoda a pochopení pro práci toho druhého. Učitel musí přítomnost asistenta pedagoga vnímat jako důležitou a potřebnou součást výuky, bez jeho pomoci by nemohl dítěti s handicapem věnovat pozornost, kterou při některých činnostech potřebuje. Všude není, bohužel, situace natolik příznivá, aby se škola snažila všemi dostupnými prostředky asistenta pro žáka zajistit a vytvořila vhodné podmínky pro jeho práci a spolupráci s třídním učitelem i ostatními pedagogy. Poměrně často se setkáváme s případy, kdy je integrace dítěte s handicapem do běžné školy spojena s celou řadou komplikací.

Zřízení funkce asistenta pedagoga nese samozřejmě určitou administrativní zátěž pro vedení školy. Vedení některých škol zastává názor, že celý systém zřizování funkce asistenta pedagoga je špatně nastaven, administrativy je až příliš mnoho. V takových případech se pak hledají důvody, proč integrace nejde, chybí ochota hledat prostředky a způsoby, jak by to jít mohlo. Někdy nechtějí rodiče integrovat své dítě ve spádové škole, kam podle místa bydliště patří a která má povinnost dítě k integraci přijmout, ale v jiné škole, která má z jejich pohledu vhodnější podmínky s ohledem na handicap jejich dítěte. Pokud vybraná škola s přijetím žáka i s asistentem pedagoga souhlasí, nastává často problém s personálním obsazením této funkce. Hlavním důvodem je

špatné finanční ohodnocení této práce a z toho vyplývá i problém s hledáním vhodné osoby. Škola má sice povinnost zajistit asistenta pedagoga, pokud na něj od svého zřizovatele získá finanční prostředky, ale někdy hledá vhodného asistenta ve spolupráci s rodiči. To může být vhodné řešení v případě, že si rodiče přejí být výběru asistenta pro jejich dítě přítomni a jsou schopni a ochotni si ho najít, protože jsou pro ně velmi důležité osobní sympatie a důvěra ve schopnosti vybraného asistenta. Ale setkala jsem se i s opačnými případy, kdy škola nebyla integraci plně nakloněna a využila nevědomosti rodičů a stanovila jim jako podmínku přijetí jejich dítěte, že si musí najít asistenta pedagoga sami. To samozřejmě není správný přístup, naštěstí se rodiče v takové situaci často obrací na své SPC – speciálně pedagogické centrum, které dítěti integraci doporučilo. Zde by jim měli vysvětlit, že to není jejich povinnost, ale povinnost školy. Pokud se podaří najít vhodného člověka na obsazení funkce asistenta pedagoga a podaří se navázat přínosnou spoluprací s učitelem ve třídě, je to výhodné nejen pro dítě samotné, ale i pro učitele a celý pedagogický sbor příslušné školy.

Všem těmto stránkám činností a vnímání kompetencí asistenta pedagoga a pedagoga jsem se věnovala ve výzkumné části své práce. Otázky mého rozhovoru byly sestaveny tak, aby postihovaly všechny oblasti spolupráce. Podařilo se mi výzkumem potvrdit, že kompetence asistenta pedagoga nejsou všude dostatečně vyjasněny a že jejich správné vnímání jak asistentem, tak pedagogem, je jedním z nejdůležitějších předpokladů fungující spolupráce. A dobrá, fungující spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem je hlavním předpokladem úspěšné integrace dítěte s handicapem nejen do školy, ale do celé společnosti, a stává se pro něj velkým přínosem pro jeho budoucí život.

Seznam literatury

BĚLOHLÁVKOVÁ, L., GNANOVÁ E. *Podporované zaměstnávání pro lidi s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA Praha, 2008.

BĚLOHLÁVKOVÁ, L., VOSMIK M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP ČR, 2006.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha. IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-17-8

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0

HADJ - MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-659-8

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3

ŠÍŠKA, J. *Mimořádná dospělost. Edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4

TITZL, B. *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: UK, 2000. ISBN 80-86039-90-0

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. ŠVP a integrace žáků se zdravotním postižením v běžných školách [online]. © 2010 [cit. 2010-05-26].

Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/integrace-zdravotne-postizenych-do-beznych-skol/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, č. j. 25 099/2007-24-IPPP [online]. © 2007 [cit. 2007-11-08].

Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/specialni-programy/informace-o-asistentech-pedagoga/>

Příloha č. 1 – Strukturovaný rozhovor

1. Odpovídá vaše spolupráce asistent – pedagog vašim představám, s jakými jste do této spolupráce vstupovali? (co je lepší a co horší proti očekávání)
2. V čem je podle vás největší přínos přítomnosti asistenta ve třídě?
3. Vnímáte přítomnost druhé dospělé osoby při vyučování jako kontrolu své práce? (konkurence, ohrožení autority nebo spíš spolupráce?)
4. Ovlivňuje nebo omezuje podle vás přístup asistenta k integrovanému dítěti ostatní děti ve třídě? (někdy je asistent zahleděn jen na potřeby svého žáka na úkor ostatních, kterých je ale většina)
5. Měl by asistent zasahovat do vrstevnických vztahů ve třídě? Usměrnovat chování i ostatních žáků vůči sobě? (napomínat, kompetence k ostatním žákům))
6. Máte nějakým způsobem vytýčené kompetence asistenta a pedagoga? (písemně sepsané) Pokud ano, jakou formou, pokud ne, jakou formou si předáváte informace a jakou byste případně zvolili.
7. V případě, že dítě má úlevy v učení a asistent s ním pracuje individuálně mimo společnou práci třídy, má mít asistent plnou odpovědnost za získané znalosti žáka a za jeho splnění úkoly? (jako má učitel odpovědnost za znalosti žáků)
8. Jaké by měl mít podle vašeho názoru asistent dosažené vzdělání?
9. Do jaké míry má být asistent i učitel podrobně seznámen se specifiky handicapu integrovaného žáka? (oba stejně nebo stačí, když to ví jeden z nich)
10. Co byste na vztahu učitele a asistenta rád/a změnil/la?
11. Do jaké míry jsou podle vás při spolupráci asistent – pedagog důležité osobní sympatie? (jak si sednou jako lidé)
12. Je podle vás finanční ohodnocení asistenta pedagoga dostačující za jeho práci a pro něj motivující?

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga

Otázka č. 1: „Odpovídá vaše spolupráce asistent a učitel vašim představám, s jakými jste do této práce vstupovala? Je to lepší nebo horší, než jste čekala?“

Odpověď: „No tak to záleží na učiteli. Ted' zrovna ano. Je to samozřejmě podle učitele, s kým zrovna spolupracuji ve třídě.“

Dílčí otázka: „A vy děláte jak dlouho tuto práci?“

Odpověď: „Dělám to již šestý rok.“

Otázka č. 2: „V čem je podle vás největší přínos přítomnosti asistenta ve třídě?“

Odpověď: „Největší přínos? No, to záleží na tom, jak s tím dítětem umí pracovat. Nejtěžší jsou chvíle, kdy člověk nemůže dělat nic, to je taková kritická chvíle, kdy je důležité vědět, jaká je ta role, prostě musí být přesně definováno s učitelem, co se očekává, protože každý očekává něco jiného.“

Otázka č. 3: „Vnímáte přítomnost druhé dospělé osoby při vyučování jako kontrolu své práce? Jestli vnímáte paní učitelku ve třídě tak, že by vás kontrolovala, nebo máte pocit, že vás trochu hlídá?“

Odpověď: „To také záleží na osobě. S někým se spolupráce daří plně partnersky a někdy může být napětí. Ale komplexně to ted' tak nevnímám.“

Otázka č. 4: „Jak ovlivňuje nebo omezuje přístup asistentky k integrovanému dítěti, u kterého pracujete, ostatní děti ve třídě? Nemáte někdy pocit, že zohledňujete vašeho žáka před většinou ve třídě?“

Odpověď: „To nemám, takový pocit. Já s tím nemám problém, protože si myslím, že jsem spravedlivá, že právě naopak dbám na to, aby tam nevznikla nějaká nežádoucí výhoda nebo tak.“

Otázka č. 5: „Myslíte si, že by měl asistent zasahovat do vrstevnických vztahů ve třídě? Usměrnovat třeba chování ostatních žáků.“

Odpověď: „Ono to někdy nejde jinak. Tam není člověk na izolovaném ostrovu. Někdy by si přál, aby to tak bylo, ale většinou to musí řešit a musí si sám vybudovat se třídou vztah.“

Otázka č. 6: „Máte nějakým způsobem vytýčeny kompetence mezi sebou? Máte to v písemné formě?“

Odpověď: „Ne a to jsem ani nikdy tak neřešila, ani na jiné škole. Ono to možná je někde v rámcových plánech nebo obecných ustanoveních, ale opravdu to záleží spíš na situaci, je to spíš variabilní, flexibilní. Řekla bych, že máme spíš ústní dohodu.“

Otázka č. 7: „V případě, že učíte dítě mimo třídu, máte individuální výuku, myslíte si, že jako asistentka byste měla mít plnou zodpovědnost za to, co se to dítě naučí?“

Odpověď: „Tak já to mám stanovené, co s ním mám udělat. Takže je to určeno někým jiným a zodpovědnost cítím osobně za to, co uděláme. Ale celkově, já to teď mívám s jiným chlapečkem, protože můj chlapec mě nepotřebuje vždy úplně, tak se můžu věnovat někomu jinému, kdo to potřebuje. No, a tento chlapec není schopen množství té práce zvládnout. Takže tam je to takové diskutabilní. Kdybych měla být zodpovědná za to, že se to naučí jako jedničkář, tak to bych asi plakala, že jo. Ale určitě za tu hodinu, že se neflákáme, zodpovědná být musím.“

Otázka č. 8: „Jaké by měl mít podle vašeho názoru asistent pedagoga dosažené vzdělání?“

Odpověď: „No, úředně je to asi jedno. Já si myslím právě, že nezáleží tolik na vzdělání, protože ono tam není primární to dítě učit, tam je vlastně spíš ho jakoby podpořit. Takže tam spíš záleží v podstatě na empatii a na těch jiných schopnostech, které si myslím, že se dají naučit jen do určité míry.“

Otázka č. 9: „Do jaké míry, si myslíte, že má být seznámen se specifiky handicapu dítěte učitel a do jaké míry asistent? Nebo mají být seznámeni oba stejně?“

Odpověď: „Myslím si, že ano, že určitě ano. Asistent určitě ví o tom dítěti víc podrobností, ale zase já jsme taková, že to potřebuji probrat, takže já si myslím, že informuji dost. Mám pocit, že je to dobré si popovídat. Na základě předchozích let vím, že někteří učitelé už se tím zase pak nechtějí zatěžovat. Což je určitě špatně.“

Otázka č. 10: „Změnila byste něco na vztahu učitel asistent? Ted' myslím globálně, celkově, že někde vidíte, že problémy ve vztahu jsou. Nebo i na vašem konkrétním.“

Odpověď: „Je to o těch kompetencích. Když to nefunguje na lidské rovině, tak pak může docházet k tomu, že se to přehazuje z jednoho na druhého. Takže asi toto.“

Otázka č. 11: „Na tuto otázku už jste skoro odpověděla. Do jaké míry jsou podle vás důležité osobní sympatie? Jak si asistent a pedagog sednou jako lidé?“

Odpověď: „To je hodně důležité, skoro nejdůležitější.“

Otázka č. 12: „A teď už poslední otázka. Je podle vás finanční ohodnocení asistenta pedagoga dostačující, a je dost motivující?“

Odpověď: „No, o těch penězích to opravdu není.“

Děkuji vám.